



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

Conciencia fonológica y evolución en la lectura en
alumnos con TEA. Propuesta de intervención
educativa en un aula de Educación Especial.

Phonological awareness and evolution in reading in students with
ASD. Proposal for educational intervention in a Special Education
classroom.

Autora: Noelia Criado Peña

Director: Mario Crespo López

Julio 2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTORA

Resumen

La conciencia fonológica y la lectura se desarrollan de una manera distinta en el alumnado con TEA. Este proyecto se centra detalladamente en el proceso de adquisición de la lectura en los estudiantes que tengan este trastorno, dentro de un aula de Educación Especial. A su vez, se tienen en cuenta en todo momento las dificultades y necesidades que presente el alumno al que va destinada la propuesta, adaptándose así las actividades y el material manipulativo en función de sus intereses. Introducimos dos metodologías para enseñanza de la lectura que se corresponden con la lectura globalizada y la lectura silábica como forma de acercarles a la lectura y de favorecer su lenguaje verbal. La comprensión lectora está presente en todo momento a lo largo del proceso, garantizando de este modo una óptima lectura.

Palabras clave

TEA, conciencia fonológica, lectura, lectura global, lectura silábica, comprensión lectora, propuesta de intervención educativa.

Abstract

Phonological awareness and reading develop differently in students with ASD. This project focuses in detail on the process of acquiring reading in students with this disorder, within a Special Education classroom. In turn, the difficulties and needs presented by the student for whom the proposal is intended are taken into account at all times, thus adapting the activities and manipulative material according to their interests. We introduce two methodologies for teaching reading that correspond to globalized reading and syllabic reading as a way to bring them closer to reading and to promote their verbal language. Reading comprehension is present at all times throughout the process, thus guaranteeing optimal reading.

Key words

ASD, phonological awareness, reading, global reading, syllabic reading, reading comprehension, educational intervention proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS DEL TFG	5
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1. ¿Qué es la conciencia fonológica?	6
3.2. ¿Qué es la lectura?.....	11
3.3. ¿Qué es la comprensión lectora?	20
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	22
4.1. Contextualización y justificación de la secuencia didáctica.	23
4.2. Destinatarios	24
4.3. Objetivos generales de la intervención.....	24
4.4. Competencias.....	25
4.5. Recursos y materiales	26
4.6. Metodología	27
4.7. Temporalización	29
4.8. Descripción y secuenciación de actividades	29
4.9. Evaluación	35
4.10. Atención a la diversidad.....	36
4.11. Valoración de la intervención	36
5. CONCLUSIONES.....	39
6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	41
7. ANEXOS.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación no es igual en todos los estudiantes. Cada alumno adquiere los conocimientos y las habilidades de una forma distinta, con mayor o menor dificultad, resultando en algunos casos la enseñanza de un aprendizaje especial o diferente. De esto mismo, se encargan los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT), de Audición y Lenguaje (AL) e incluso los logopedas que, junto con los tutores, son imprescindibles en un centro educativo, puesto que cada vez son más el número de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

Existen numerosos problemas o dificultades que pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE y, por lo tanto, algunos de ellos requieren de adaptaciones u otras metodologías de enseñanza. En este caso, este TFG se centrará en un tema tan importante como es la conciencia fonológica y la evolución de la lectura en aquellos niños que poseen un trastorno comúnmente conocido denominado TEA.

Para familiarizarnos desde un principio con el concepto de “trastorno del espectro autista”,¹ es conveniente definir el término que así lo nombra.

Según Mantellán (2019 : 7-8), la idea de la palabra *trastorno* quiere decir que se trata de una condición en la que se encuentran alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo cognitivo, comunicativo y social. Mientras que el término *espectro* hace alusión a la separación de los síntomas. Así, de este modo, nos encontramos ante una serie de síntomas muy similares que son los que permiten identificar el trastorno, pero que a su vez se manifiestan de diferentes maneras en su afectación. Por lo tanto, el TEA es una discapacidad del desarrollo que, al igual que otras, se presenta de forma permanente a lo largo de la vida, para la que no existen tratamientos que consigan eliminarla.

Otros autores lo definen como “trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la

¹ Trastorno del Espectro Autista = TEA de aquí en adelante para una mayor fluidez en la lectura del texto.

comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo” (Zuñiga, Balmaña, Salgado, 2017 : 1).

En cambio, la conceptualización del TEA según el *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5), lo define como un “trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por la presencia de dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en varios contextos, y por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades”.

El presente estudio aborda el tema de la conciencia fonológica, la lectura y dos de sus metodologías de enseñanza, en concreto la lectura globalizada y la lectura silábica. Sin embargo, no se trata de un análisis superficial de cada uno de estos componentes, sino que se pretende reflexionar desde el punto de vista de alumnado sin dificultades, así como desde la perspectiva de los niños que presenten TEA. Para interiorizarlo más aún, se presenta una propuesta de intervención educativa en la que se puede enmarcar este proceso dentro de un aula de Educación Especial con un alumno determinado a través de diversas actividades partiendo de sus gustos e intereses.

A lo largo de esta investigación, se han encontrado numerosos artículos y trabajos relacionados con la conciencia fonológica y la lectura en general, pero han sido bastante menores las referencias encontradas en lo que respecta a estos aspectos dentro de la visión del TEA. Por esta razón, el documento tiene la intención de dar a conocer de una manera más reflexiva el desarrollo de la lectura en los estudiantes con este trastorno y cómo repercute en ellos.

Enseguida, como veremos en el marco teórico, la conciencia fonológica no solo les ayuda a progresar en el avance de la lectura, sino que, además, favorece en las habilidades del lenguaje oral o hablado. Por lo tanto, incide en su desarrollo personal aparte del académico. Podemos afirmar que la adquisición de una buena conciencia fonológica y una correcta lectura son fundamentales para su crecimiento.

2. OBJETIVOS DEL TFG

Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo podemos diferenciarlos en generales y específicos.

Objetivos generales:

- Poner de manifiesto la importancia que tiene la conciencia fonológica y la lectura en alumnado con TEA.
- Conocer el proceso del paso de la lectura global a la lectura silábica en el aula de Educación Especial con alumnos TEA.

Objetivos específicos:

- Afianzar los conocimientos sobre lo que es la conciencia fonológica y saber cómo la adquieren alumnos con desarrollo considerado “normalizado” y estudiantes con TEA.
- Desarrollar el concepto de lectura y dos posibles metodologías para su enseñanza.
- Definir lo que es la comprensión lectora y sus dificultades en alumnos con TEA.
- Reflexionar sobre la propuesta de intervención educativa relacionada con el paso de la lectura globalizada a la lectura silábica.
- Dar a conocer las ventajas y beneficios que tiene la lectura para los niños con TEA.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado nos centraremos en el ámbito de la conciencia fonológica, así como en su desarrollo en condiciones generales. Por el contrario, se tratará también este mismo proceso, pero en alumnos considerados “no normalizados” del lenguaje, más concretamente en estudiantes con TEA. Se analizarán los estilos de aprendizaje de cada una de las variantes junto a sus características. Una vez abordado este tema, se procederá a explicar lo que es la lectura y dos de las metodologías empleadas con estos alumnos, conocidas como el método de lectura global y de lectura silábica. Finalmente, se definirá un concepto del

que depende en gran parte la lectura, que se corresponde con la comprensión lectora. Todos estos elementos serán esenciales para que tenga lugar la lectura, tanto en alumnos con desarrollo típico como en estudiantes con TEA.

3.1. ¿Qué es la conciencia fonológica?

La conciencia que tienen los niños sobre los sonidos del habla, más conocida como conciencia fonológica, es una habilidad de carácter metacognitivo y de procesamiento fonológico explícito, pues requiere que los alumnos, en este caso, reflexionen sobre los sonidos de las palabras y los manejen. (Defior & Serrano, 2011 : 3-4).

Según Bravo (2004: 22) por “conciencia fonológica (CF de aquí en adelante) se entienden algunas habilidades metalingüísticas que permiten al niño procesar los componentes fonémicos del lenguaje oral”. Dicho con otras palabras, la CF es una habilidad que nos permite a todas las personas reconocer y utilizar los sonidos del lenguaje hablado. Además, es posible segmentarlos o combinarlos de modo intencional en unidades menores como son las palabras, sílabas y fonemas, diferenciándose así varios niveles de conciencia fonológica en función de su unidad de segmentación que se especificarán más adelante (Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2018: 4).

En pocas palabras, la conciencia fonológica es la habilidad para reflexionar de forma consciente sobre los segmentos fonológicos que componen el lenguaje oral.

3.1.1. Desarrollo, características y niveles

Por lo general, las personas creen que se aprende a leer en el momento en el que se comienza a pronunciar las letras. No obstante, la gran mayoría de los pequeños suelen prepararse para leer previamente al aprendizaje lector, es decir, bastante antes de comprender que las letras reproducen sonidos. Así, de esta manera van adquiriendo la habilidad del lenguaje que cobra tanta importancia en este trabajo, la conciencia fonológica.

Según Etchepareborda (2001: 19) el desarrollo de la conciencia fonológica es una característica del período alfabético que implica tanto el conocimiento de los fonemas, como la habilidad de trabajar con ellos. Además, señala, que esta conciencia empezaría a aparecer en torno a los 3 años y no más tarde de los 7. Por lo tanto, esto mismo nos hace ver la importancia que tiene trabajar esta competencia desde edades tempranas ya que como dice Hurtado (2015: 112), “una buena base en esta habilidad cognitiva será el resultado de un buen aprendizaje de lectoescritura.” Y efectivamente, pues el concepto de CF está estrechamente vinculado al aprendizaje de la lectoescritura, por lo que la relación entre ambas es de retroalimentación.

Hoy en día, estas habilidades de la CF están siendo y han sido muy investigadas debido a su papel crucial en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es por ello que se ha comprobado que, si existe un incremento en los niveles de conciencia fonológica de los niños con un desarrollo típico o considerado “normal”, se mejora el desarrollo y la calidad de la lectoescritura (Citoler & Serrano, 2011: 81-84).

Tal y como dice Mattingly (1972: 112), “las habilidades de la conciencia fonológica indican el conocimiento de cada persona sobre los sonidos de su propia lengua”. Dichas habilidades consisten en la identificación , combinación o segmentación de las sílabas de las palabras, las unidades intrasilábicas y por último los fonemas (Defior & Serrano 2011: 4).

Dentro de esta CF se encuentran una serie de características que se dividen en unidades mínimas como son: el fonema, la sílaba y las unidades léxicas (palabras). Los autores Defior & Serrano (2011: 4-5), han considerado varios niveles de dificultad:

- a) La *conciencia léxica* es la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma intencional. Un ejemplo de esta conciencia sería contar el número de palabras total que hay en una oración dada: “La casa era muy bonita”. En esta frase habría 5 palabras.
- b) La *conciencia silábica* se refiere a la habilidad para fragmentar y manejar las sílabas que constituyen las palabras. En este caso la pregunta sería

cuántas sílabas (trozos) hay, en una palabra. Si volvemos al ejemplo anterior, la palabra “casa” tiene 2 sílabas (ca -sa).

- c) La *conciencia intrasilábica* es un paso más ya que es la capacidad de segmentar y manipular el comienzo (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Por ejemplo, la cuestión sería la diferencia entre “casa” y “masa” que como podemos ver comienzan de distinta manera, o entre “pata” “palo” con rima diferente.
- d) La *conciencia fonémica*, es la última habilidad de estos niveles y consiste en separar y manejar los fonemas que son las unidades más pequeñas del habla. Un ejemplo de este tipo sería preguntar cuántos sonidos se escuchan en la palabra “casa” (/k/ - /a/ - /s/ - /a/).

Esta última conciencia se va desarrollando cuando ya el niño se inicia en el aprendizaje de la lectura (Defior, 2004: 634).

De estos niveles expuestos, hay que señalar que varios autores han llegado a la conclusión de que, dentro de las habilidades fonológicas, el nivel que más relación presenta con el aprendizaje de la lectura y con su rendimiento es la conciencia fonémica. Esto se debe a que cuanto mejor se identifiquen los elementos mínimos de las palabras, conocidos como fonemas, más fácil resultará después asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas (Defior & Serrano, 2011; Suárez-Coalla et al., 2013; Gutiérrez & Díez, 2015; Gutiérrez, 2016; Jasińska & Laura-Ann, 2017).

El desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica es un constante trabajo entre los elementos globales y los fonemas (Anthony & Lonigan, 2004: 44), resultando así mucho más sencillo operar con sílabas que con fonemas (Alegria, Carrillo & Sánchez, 2005, Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho & Alcalde, 2011: 10-11).

Por todo esto, se deduce que la conciencia fonológica no es una habilidad que surge de una sola vez en un momento determinado, pues como se ha visto anteriormente está constituida por varios componentes y niveles que se van desarrollando en momentos diferentes (Treiman & Zukowski, 1996:68).

En los últimos años, se han realizado numerosos estudios que coinciden en que, en la actualidad la CF es uno de los predictores más importantes en el

aprendizaje de la lectura junto con la explicación de sus dificultades (Bradley & Bryant, 1983; Arnáiz, Castejón, Ruiz & Guirao, 2002; Arancibia et al., 2011; Gutiérrez, Vicent & Alarcón, 2020: 420).

Además, se ha verificado en los resultados que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas de las palabras aprenden a leer más rápido, independientemente del vocabulario, del coeficiente intelectual (CI) e incluso del nivel socioeconómico (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre & Pineda, 2007: 574). Por el contrario, si algún estudiante presenta una conciencia fonológica deficiente, entonces se retrasa el progreso en las primeras etapas de la lectura, iniciando así un periodo de fracaso. Esto conllevará déficits en las habilidades de la conciencia fonológica y será lo que dé lugar a las diferencias significativas entre malos y buenos lectores (Márquez & Osa, 2003: 367).

3.1.2. Diferencia de adquisición entre alumnos con desarrollo típico y estudiantes con TEA

Como bien se ha mencionado, las habilidades en la conciencia fonológica de los niños y niñas son esenciales a la hora de desarrollar adecuadamente los procesos de lectoescritura y a su vez del lenguaje.

Por lo general, en alumnos considerados “normalizados” la conciencia fonológica se desarrolla sin dificultades y son capaces de identificar los componentes fonológicos. Adquieren la habilidad que les permite reflexionar y descomponer el lenguaje en unidades lingüísticas cada vez más pequeñas como son las palabras, sílabas y los fonemas y manipularlos de forma deliberada. La gran mayoría del alumnado desarrolla y consigue el lenguaje y la lectoescritura tras haber adquirido anteriormente la conciencia fonológica y dentro de esta las unidades más pequeñas del habla (Díaz, 2014).

Esta misma autora (Díaz, 2014) señala que, a través de la interacción social con los demás niños y mediante actividades de juego, se fomenta el lenguaje oral. Estas experiencias son las que favorecen la adquisición de habilidades en la CF, tanto de reconocimiento como de identificación de los sonidos del habla,

significativos en el desarrollo del discente. Tanto el lenguaje oral como el escrito están muy relacionados con su estructura y comprensión, es decir, están interconectados entre sí. Por tanto, para conseguir un lenguaje adecuado y una buena lectoescritura es muy importante trabajar la conciencia fonológica.

Para ello, existen diferentes materiales y métodos que permiten trabajarla de una manera creativa y divertida intentando que las dificultades sean menores.

Sin embargo, el proceso de enseñar a leer a niños con TEA no es un acto tan rápido y simple en muchas ocasiones, sobre todo para aquellos con altas necesidades educativas especiales.

Por esa razón, es básico y fundamental que los maestros estén formados en todo tipo de técnicas, que sepan diseñar materiales adaptados a cada alumno, pero sobre todo que no les limiten sus capacidades y creen en que pueden aprender a leer y escribir. Es, por tanto, imprescindible que el personal docente tenga la formación necesaria para abordar este aprendizaje.

Sabemos que cada persona TEA es diferente. Por lo cual, también lo es su nivel de desarrollo del lenguaje y acceso a la lectoescritura. Es cierto, que la mayoría de los autores tal y como relatan Torres, León y Figueroa (2018: 2) “conducen en que el TEA se presenta con afectación del lenguaje”. No obstante, esta afectación varía según el grado con el que se presenta el alumno ya que puede una afectación severa con completa ausencia del lenguaje o por el contrario una aparente carencia de déficit más leve (Whitehouse, Barry, & Bishop, 2008: 325). Además, actualmente se ha confirmado que el componente del lenguaje más afectado en las personas con TEA es el nivel pragmático (Díoses et al., 2014: 113-114). Las habilidades pragmáticas del lenguaje se refieren a la adecuación del uso del lenguaje con respecto al contexto, al interlocutor y a la situación. Además, tienen una falta de comprensión de la comunicación no verbal en cuanto a interpretar gestos, expresiones faciales, así como la entonación en el habla del otro. Estos niños se rigen por la literalidad, pues no entienden las ironías ni comprenden los dobles sentidos. También tienen dificultades en las habilidades conversacionales, como, por ejemplo, no respetar los cambios de turno, no tener en cuenta las preferencias de la otra persona, cambiar de tema... entre

otras. Y su vez, poseen la prosodia alterada, lo que quiere decir que tiene una entonación monótona, exagerada y lineal. Por lo tanto, todas estas dificultades en las habilidades de la pragmática, solo se pueden trabajar y desarrollar a medida que los alumnos vayan teniendo un dominio del lenguaje y de la comunicación. Por el contrario, si todavía no presentan un nivel de lenguaje adecuado se pueden ir trabajando otras situaciones de manera más temprana (Artigas, 1999: 121-122).

Todo esto dependerá en gran medida del grado en el que se encuentre el niño con TEA. Pues bien, si nos encontramos ante un caso de autismo severo resultará mucho más complejo trabajar con él y conseguir que desarrolle ciertas habilidades. En cambio, si se trata de un niño con TEA más leve, el desarrollo del lenguaje es “normal” y no tendría ningún impedimento en poder conseguir una correcta conciencia fonológica.

Como sucede en todas las dificultades, se obtendrán mejores resultados cuanto antes se empiece a trabajar con el niño, siempre y cuando se encuentre preparado para ello.

3.2 ¿Qué es la lectura?

Existen infinidad de definiciones acerca de la lectura. La Real Academia Española (RAE) la define como la acción de leer. Esta consiste en pasar la vista por el escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.

Tradicionalmente el término de lectura solía definirse como la capacidad de una persona para decodificar un texto, sin embargo, hoy en día este concepto se encuentra unido al de comprensión de la lectura. Ambos constituyen una de las competencias fundamentales a la cual aspiran todos los sistemas educativos y es de las más complejas (Abusamra,& Joannette,2012: 1).

Estos autores (Abusamra,& Joannette,2012: 1) entienden por decodificación la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto, es lo que se conoce como la lectura en voz alta. Que se dé una

decodificación adecuada es, sin duda, una condición necesaria, aunque no suficiente para la comprensión de lo que se está leyendo. Pese a que se reconozca la relación que existe entre ambos procesos, se afirma una clara distinción entre el componente que hace referencia a la decodificación y la comprensión lectora. Este último se desarrollará más detalladamente en el próximo apartado.

Por lo general, es en las primeras etapas cuando los niños y niñas adoptan la conciencia fonológica, es decir, comienzan a diferenciar y distinguir los fonemas. Por tanto, esta es una competencia imprescindible ya que contiene el código alfabético beneficiando así al futuro aprendizaje de la lectura. La CF es muy importante en este proceso puesto que se relacionan grafema-fonema ² y viceversa.

Conviene señalar también que, para poder alcanzar el aprendizaje de la lectura, es preciso que el alumnado haya obtenido previamente las destrezas orales, dicho con otras palabras, que tengan la habilidad de hablar. Esta capacidad tiene que estar afianzada antes de pasar a la escritura, así lo afirma Sancho (2014: 82-83).

Según este mismo autor, (Sancho 2014: 77) enseñar a leer desde un punto didáctico implica que el estudiante ha de comprender para qué sirve el lenguaje escrito, y ser consciente de que este es necesario para comunicarse con los demás. Para que el inicio de los niños en el proceso de la lectura sea enriquecedor se ha de favorecer su acceso y debe hacerse de manera estimulante tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Esto quiere decir que hay que proporcionar un ambiente que motive e invite al niño y es por ello es importante partir de sus intereses consiguiendo así captar su atención. Como bien sabemos, la motivación juega un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje y no iba a ser menos en la adquisición de la lectura, pues si no existe motivación difícilmente se podrán conseguir los objetivos planteados.

² Los *fonemas* son las unidades más pequeñas del lenguaje hablado.

Los *grafemas* son las letras que corresponden a esos fonemas.

Tapia (2019) afirma que hace varios años se formó un Panel Nacional de Lectura (*National Reading Panel - NRP*) con el fin de evaluar la investigación que existía sobre cómo los niños aprenden a leer y determinar cuáles eran los métodos para la educación de la lectura. Se creó un informe titulado *Enseñando a los niños a leer*, el cual contiene cinco piezas clave a tener en cuenta en el proceso de enseñanza de la lectura que son: la conciencia fonémica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y por último la comprensión.

El primero de estos aspectos se corresponde con la *conciencia fonémica*, que es la habilidad para analizar y manejar los sonidos individuales de las palabras habladas. Después se encuentra el *principio de enseñanza explícita del código alfabético* que significa saber que a cada grafema le corresponde un fonema por lo que implica enseñar el sonido de las letras además de la correspondencia que existe entre grafema y fonema. Otro componente a destacar es el *vocabulario* alude al conocimiento del significado de las palabras y es sin duda primordial en la comprensión lectora. A su vez, la fluidez lectora se define como la habilidad para leer con precisión, velocidad y una entonación adecuada. En último lugar se sitúa la comprensión, siendo una competencia bastante compleja que supone entender e interpretar la información que relata un texto (Tapia, 2019).

En consonancia con lo expuesto, la lectura es considerada esencial para la adquisición de conocimientos y para un desarrollo evolutivo favorable en el transcurso de la vida de cada persona, tanto en el crecimiento intelectual como personal. Esto la convierte en una de las habilidades más útiles e indispensables.

3.2.1. Metodologías para la enseñanza de la lectura

Teniendo en cuenta la definición que hemos hecho en el apartado anterior podemos diferenciar distintos tipos de lectura dependiendo de la concepción que tengamos de esta.

Existen varios métodos de enseñanza de la lectura que se clasifican en métodos sintéticos y métodos analíticos. Los sintéticos parten de los elementos más simples para llegar a las unidades más complejas, lo que quiere decir que se comienza por el estudio de las letras independientes, combinándolas después para la formación de sílabas que posteriormente se unirán para formar palabras, frases u oraciones. En cambio, los métodos analíticos siguen el proceso opuesto, es decir, se inician a partir de unidades con significado hasta llegar a analizar y descomponer las unidades subléxicas que carezcan de él como son las sílabas, las letras y los fonemas Guerrero (2019).

Por lo tanto, el método sintético comienza desde los más bajo y va subiendo de nivel con cada aprendizaje nuevo mientras que el método analítico se centra en enseñar desde un nivel superior para poco a poco ir descendiendo.

Además, existe también el método mixto o ecléctico que integra lo mejor de los dos anteriores, aprovecha las ventajas de las dos tendencias.

Dentro de los métodos sintéticos encontramos el método alfabético, el fonético y el silábico. Por el contrario, como métodos analíticos destacan el global y el léxico. Pues bien, aunque Guerrero (2019) afirme que existen estas distintas metodologías para enseñar a leer en función de cuál sea la unidad lingüística de la que se parte, a lo largo de este trabajo vamos a centrarnos únicamente en la lectura global y la lectura silábica ya que son los métodos más empleados en alumnado con TEA. A continuación, nos vamos a centrar en lo que es cada una de estas.

Lectura globalizada

La metodología más empleada en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con TEA es la denominada “lectura globalizada” o “global”. Es curioso la poca documentación que se encuentra sobre ello y más si cabe con la importancia que tiene este conocimiento.

La lectura globalizada es el nombre para una vía que facilita el proceso de adquisición de la lectura, favoreciendo del mismo modo el aprendizaje de la escritura. Se trata de un método que proporciona aprendizaje funcional de la lectura a través de la asociación de imágenes. Está basado en el

emparejamiento, por lo que trata las palabras como imágenes globales y presenta una asociación directa entre lo que es la foto o el dibujo y la palabra (Rodríguez Sánchez, Rodríguez Pérez & García, 2018: 276).

Hay que tener en cuenta que las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) captan mejor los aprendizajes a nivel representativo o simbólico ya que buscan el apoyo visual antes que el auditivo para recibir información del medio que les rodea. Por ello, se aprovecha esta capacidad y se emplean imágenes o pictogramas.

Este método analítico se caracteriza por partir de lo concreto (imagen del objeto o persona) hasta llegar a lo abstracto (las grafías), de forma que establece la relación entre la palabra y su imagen, para después, cuando ya esté adquirido, pase a realizar la segmentación del término, pero siempre comenzando desde la unidad más completa a la más pequeña.

Si se sigue este procedimiento se estaría usando una de las dos rutas o vías de la lectura que en este caso es la visual. A estas maneras de leer se les llama rutas porque son como el camino que va siguiendo la mente para decodificar las palabras. La ruta visual o léxica es la que consiste en reconocer esa forma completa que resulta familiar directamente por lo que se activa su pronunciación al reconocer la forma y el significado, es decir, el alumno reconoce visualmente de forma global un término conocido para él de manera directa (Cuetos, 1989: 73).

Conviene resaltar que se hace uso de las letras mayúsculas sin estar ligadas entre sí, independientes. Es más sencillo que en un principio aprendan con este tipo de letra, ya que son más fáciles de discriminar. Asimismo, se empieza por las palabras que sean más familiares para el niño, pero con el tiempo se va extendiendo ese aprendizaje a nuevos conceptos, con el objetivo de que vaya aumentando su vocabulario visual.

Se puede considerar la lectura global como un proceso opuesto al método tradicional de lectura silábica, aunque no incompatible. En el caso de estos estudiantes es un acercamiento a la lectura, que deberá continuar necesariamente con el método silábico. Además, es conveniente destacar que

se puede aplicar con alumnos que no han adquirido lenguaje oral puesto que no es una condición y también ayuda a la comunicación.

A su vez estos autores (Rodríguez Sánchez et al., 2018: 277), también postulan que es fundamental trabajar desde esta metodología del aprendizaje sin error, por lo que es importante afianzar cada paso y comprobar que el alumno tiene adquirida una habilidad antes de continuar con el proceso. Si este no se logra, entonces el docente deberá pensar que se ha ido demasiado rápido y que lo adecuado sería ir poco a poco hasta alcanzar el siguiente paso. “No falla el niño sino la aplicación del programa” (Rodríguez Sánchez et al., 2018: 277).

Por otro lado, es imprescindible partir de la motivación y esto se consigue haciendo que las sesiones sean divertidas. Se puede jugar con el niño, bromear, así como exagerar la alegría ante los avances. De lo contrario, lo único que se consigue es que se vuelvan tediosas y provoca que el alumno en las próximas sesiones no tenga interés en lo que está realizando, repercutiendo en su rendimiento que será mucho menor.

Estos tres autores destacan algunas de las *ventajas* de trabajar la lectura global y son las siguientes:

1. Puede ir dirigida tanto a niños que tengan problemas de aprendizaje como a los que no.
2. Se suele partir de los intereses y gustos personales del estudiante y empezar con las palabras que le resulten más motivantes (nombres de personas cercanas, juguetes, comidas, objetos, animales...).
3. Se puede dar mayor o menor ayuda en cada paso del proceso de la lectura, dependiendo de la evolución y desarrollo del alumno.
4. Resulta significativa, es decir, la lectura tiene sentido desde el principio de la misma.
5. Aumenta la autoestima del niño, ya que es él mismo quien lee las palabras, proporcionándole toda la ayuda que requiera.
6. A aquellos que tengan dificultades para generalizar, este método les puede ayudar, pues en la lectura global este problema no interfiere

porque no se realiza el proceso de generalización como ocurre en la lectura tradicional.

7. Se aprende sin error, para ello lo que se hace es dividir el aprendizaje en pasos muy pequeños y se da toda la ayuda que sea necesaria para luego ir eliminándola gradualmente. De esta forma, no se espera a que fracase para ofrecerle una ayuda, sino que se le concede desde el inicio de la tarea.
8. Pueden utilizarse signos que acompañen a esa lectura global ya que la imagen representa una palabra completa. Su uso puede ser como un sistema aumentativo para aquellos alumnos que tengan algo de lenguaje oral y lo complementen, o bien como un sistema alternativo, para los que no tengan lenguaje.
9. Facilita la comunicación, es un apoyo al habla. Esto se debe a que algunos niños con TEA tienen mayor dificultad de procesar la información por la vía auditiva, por lo tanto, al ser utilizado en este caso el canal visual les sirve como refuerzo para conseguir información además de facilitar la comunicación.
10. Son programas completamente personalizados puesto que parten de los intereses del niño, del vocabulario que conoce, del nivel en el que se encuentra...

Todos los métodos tienen sus ventajas e inconvenientes. El problema que señala Vega (2017: 63) es que este aprendizaje en concreto se hace sumamente largo, o más bien se podría decir que no termina nunca porque hay un sinnúmero de palabras que el alumno tendría que aprender. Pese a esto, siempre aparecería una palabra nueva que no hubiese visto anteriormente y que por lo tanto no sería capaz de leer ni de memorizar por no pertenecer a su vocabulario habitual lo que conllevaría a una falta de motivación y a un estancamiento en la lectura. Además de esto, los estudiantes suelen cometer muchos errores visuales con frecuencia con palabras gráficamente similares. Todo esto hacer ver que únicamente aplicando el método global el niño nunca llegaría a ser un buen lector. Por ello, una vez que haya adquirido aquellos términos que el docente considere importantes, es necesario cambiar de método y continuar progresando en la lectura.

Como ocurre en la aplicación de cualquier metodología, en este caso, para la adquisición de la lectoescritura, el docente es un factor determinante porque de su preparación y actitud dependerá el éxito o el fracaso del alumnado.

En definitiva, el método de lectura global parte de unidades mayores y concretas, como palabras o frases para llegar luego a las unidades más pequeñas y abstractas como son las sílabas y letras Vega (2017: 63-64). Además, permite de una manera más accesible y amena que los escolares con Trastorno del espectro Autista (TEA) sean partícipes del proceso de aprendizaje de la lectura y de favorecer a su vez el lenguaje.

Lectura silábica

Una vez que se ha adquirido la lectura global de las palabras, se pasa al método silábico. Este tipo de lectura es propia de los niños y niñas que están comenzando a leer, más conocido como el método tradicional de lectura que se da en las escuelas durante los primeros años de aprendizaje.

Este método consiste en la enseñanza de las sílabas, considerándolas como el elemento más pequeño susceptible de ser pronunciado. Se comienza enseñando las vocales dentro de una palabra o sílaba, por ejemplo, la letra 'a' en *agua*. Después, se asocian las vocales a las consonantes mediante palabras representadas por figuras como por ejemplo 'ma' en *mamá*. Progresivamente se va incorporando mayor dificultad, llegando a los últimos niveles donde deben ser capaces de formar palabras y frases con sentido (Thorne & Merckx, 1986: 177-178).

La lectura silábica se encuentra dentro de los métodos sintéticos, ya que parte de pequeñas unidades y poco a poco se van planteando unidades más complejas, se parte de lo más abstracto para llegar a lo concreto. Es por ello por lo que se basan en el aprendizaje inicial del código, es decir, en la enseñanza de los elementos que componen la palabra y sus sonidos. Estos mismos tienen como ventaja permitir que el alumno aprenda los símbolos que se corresponden a los sonidos de la lengua hablada, además de sus combinaciones. De este modo, desarrollan la capacidad de leer cualquier palabra, aunque no la hayan aprendido previamente. Por lo tanto, la atención se centra especialmente en el descifre del código, así como su identificación y

reproducción a nivel oral, dejando de lado la comprensión de lo que se está leyendo (Thorne & Merks, 1986: 177-178).

Cuando nos comunicamos verbalmente, no articulamos sonidos de cada letra de forma aislada, sino que pronunciamos de manera silábica, es decir, emitimos combinaciones de dos o más sonidos. Otros sistemas de enseñanza de la lectura sí que se centran en la pronunciación del fonema o en la escritura de su grafía, pero el método silábico permite combinar ambos aspectos, enseñando primero cómo se pronuncian las sílabas y poco a poco mostrando de qué manera se pueden formar palabras y frases (Montagud, 2018).

En relación con las dos rutas mencionadas anteriormente en la lectura global, Cuetos (1989: 73) añade también la ruta fonológica o indirecta. Esta vía se llama así porque los signos gráficos son transformados en sonidos a través del sistema de conversión grafema – fonema y es mediante los sonidos como se accede al significado de las palabras. Su forma escrita no le suena al alumno, no logra reconocerla debido a que no le es familiar. Entonces hay que identificar cada una de las letras y recomponer su pronunciación, pero esta vez de forma indirecta, porque requiere un paso más, activar los sonidos y unir fonemas para llegar a un significado. Esta ruta es mucho más lenta y compleja y requiere más esfuerzo que la léxica, sin embargo, sirve para leer todo tipo de palabras, ya sean desconocidas, palabras largas, inventadas o en otros idiomas.

Es cierto que, con este tipo de lectura, la cantidad de aprendizajes a realizar se reduce considerablemente, pues el número de sílabas es bastante menor en comparación con el de palabras como ocurre en el método global, así lo afirma Cuetos (2017: 63). Aun así, en el castellano existen multitud de sílabas, lo que significa que hay que aprender tanto la forma escrita como la pronunciación de todas las asociaciones existentes para poder leer adecuadamente cada palabra que se presente.

En consecuencia, es necesario que el alumnado aprenda a reconocer sílabas, letras y los sonidos de cada una de ellas, no sólo para poder leer sino también para escribir después.

3.3. ¿Qué es la comprensión lectora?

Dentro del ámbito de la lectura, la comprensión adquiere gran importancia. Se ha visto anteriormente que la idea que se tiene de la lectura no es completa puesto que como dice Sancho (2014: 76), no basta con el reconocimiento de las letras, su conversión en sonidos y la identificación de las palabras la sintaxis, sino que es indispensable el comprender los hechos para relacionarnos entre sí y con el conocimiento previo que tenga el lector sobre ellos, además de la memorización de los mismos para utilizarlos después en cualquier momento. Este proceso exige al alumno razonar sobre lo que lee, deducir y extraer sus propias conclusiones.

Es realmente complicado explicar lo que significa comprender cuando de leer se trata. Pérez (2014: 67) menciona que algunos expertos entienden la expresión conjuntamente, es decir, como suma de sus componentes: comprensión y lectora, o lo que es lo mismo, definen la idea de leer por un lado y el término de comprender por otro, incluso sabiendo que un concepto engloba al otro.

La comprensión lectora es una noción que tiene su origen desde el momento en el que se pregunta qué es leer, que como hemos expuesto con anterioridad, es una interacción entre un lector y un texto escrito que tiene lugar en un contexto determinado donde la comprensión forma parte de su proceso.

Es cierto que la comprensión implica una actividad cognitiva importante y demanda un gran esfuerzo mentalmente. Del funcionamiento de este proceso dependerá que se lleve a cabo una comprensión adecuada o todo lo contrario, donde pueden aparecer problemas y dificultades (León, Olmos, Sanz & Escudero, 2010: 11).

Es importante resaltar que no siempre hay una correcta comprensión. Actualmente se sabe con certeza que los problemas de comprensión se producen por lo general por una clara desmotivación del alumno que conlleva al fracaso académico en cualquiera de sus fases del desarrollo si no se plantea y aplica una solución al respecto. Es más, puede llegar a afectar a otro ámbito fuera del entorno escolar convirtiéndose en un problema social en la vida del

niño. Por ello, las dificultades lectoras son muy complejas ya que inciden directamente en el alumno y a diversas áreas de conocimiento. Cuando esto ocurre, los especialistas tienen que ser capaces de detectarlo a tiempo y disponer de herramientas útiles que ayuden a solventarlo. (León, Olmos, Sanz & Escudero, 2010: 11).

Respecto a los fracasos en la comprensión lectora, Lucena (2012: 1-2) deduce que pueden producirse por un inadecuado funcionamiento de algunos factores, pero cree que los más frecuente es que sean causados por un conjunto de ellos debido a que están estrechamente relacionados. Algunas de las causas pueden ser: deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas), baja autoestima y finalmente escaso interés en la tarea. Todos estos factores que se han mencionado se encuentran estrechamente interconectados, por lo que habría que tratarlos de manera conjunta.

Desde el punto de vista de Chavarría (2006: 80) toda lectura es comprensiva, pues el lector, cuando lee cualquier texto que se presente ante él debe comprenderlo; de lo contrario no hay lectura.

De manera breve y como conclusión de todo lo expuesto, la lectura y comprensión son dos aspectos que no se pueden separar y que deben formar un todo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con la habilidad de leer Chavarría (2006: 80).

“La lectura contribuye y enriquece la comprensión de la vida, y también, el conocimiento del mundo facilita la comprensión” (Prieto, García & Serradell, 2013: 309).

3.3.1. Dificultades de comprensión en el alumnado con TEA

El nivel de comprensión lectora en el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), es muy diverso, por distintas causas. Uno de los motivos más relevantes es la diferencia en capacidad intelectual o grados que se pueden dar dentro del mismo trastorno.

Numerosos estudios concluyen que los niños con TEA tienen una peor comprensión lectora si se compara con sus compañeros, es bastante menor. Dichos estudios se revisaron en el metaanálisis de Brown et al (2013: 940-950).

No obstante, es importante tener en cuenta que el autismo por sí solo no es un factor que determine los déficits en la comprensión lectora, sino más bien es el grado de desarrollo que el alumno tenga del lenguaje. Los factores que determinan las dificultades de los estudiantes con TEA en este proceso son el conocimiento semántico y, en segundo lugar, las habilidades de decodificación. Otra característica de la comprensión lectora en estos alumnos es que su capacidad de conocimiento semántico varía en función de la complejidad de la frase u oración (Brown, Oram-Cardy, & Johnson, 2013: 940-950).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La propuesta de intervención que se muestra para trabajar el aprendizaje de la lectura en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista dentro de un aula de Educación Especial la podríamos definir también como una secuencia didáctica. Esta misma consta del proceso que se sigue en el paso de la lectura global a la lectura silábica.

Es importante conocer a quién va dirigida, los objetivos didácticos que se quieren alcanzar además de las competencias que se trabajan. Dentro de esta unidad también se encuentran diversos recursos y materiales que hacen posible que este proyecto se desarrolle, junto a la metodología empleada en el aula. Después, se encuentra la temporalización estimada y posteriormente se detallan las sesiones que se han de seguir para un satisfactorio aprendizaje de

la lectura. Asimismo, aparece la forma de evaluar el proceso y de atender a la diversidad que se pueda presentar entre los alumnos. Finalmente, se da una valoración de toda la propuesta en su conjunto donde se reflexiona acerca de varios aspectos.

4.1. Contextualización y justificación de la secuencia didáctica.

La siguiente unidad didáctica está diseñada principalmente para un alumno de 13 años que se encuentra actualmente en un aula de la Etapa Básica Obligatoria (EBO) de un centro de Educación Especial. Este estudiante presenta TEA y apenas tiene lenguaje oral, por lo que se trabaja diariamente con él y se hace hincapié en el trabajo de la lectura.

Aunque esté destinada a este alumno en particular, es conveniente resaltar que el proceso a seguir puede aplicarse a cualquier niño o niña con TEA. Para ello, se adaptarán los materiales y se modificará aquello que requiera cada uno en función de sus necesidades.

Cabe destacar que este alumno comienza el curso sin saber leer ninguna palabra y será la tutora especializada en Audición y lenguaje quien se encargue de poner en práctica dicho proceso de lectura. Tendrá lugar desde el inicio del curso en septiembre hasta finales de junio, respetando los fines de semana y las vacaciones estipuladas en el calendario escolar.

Con las actividades que se detallarán más adelante, se busca trabajar la lectura y para ello es necesario partir de un método globalizado de las palabras para después ser capaz de distinguir sus sílabas, consiguiendo así un proceso de enseñanza - aprendizaje óptimo.

La unidad constará de varias sesiones que se irán desarrollando a lo largo de todo el curso de manera progresiva, aunque en este caso se presenten seguidas, ya que es un proceso bastante lento que depende únicamente de la evolución del alumno. Además, puede prolongarse en los cursos siguientes para ser reforzada y con diferentes actividades para no agobiarle. Para evitar esto último, el trabajo se combina con fichas en un formato diferente y siempre

se pretende que resulte atractivo y dinámico para el alumno, pues de eso dependerá la motivación que muestre ante ello.

Todas las actividades de las sesiones se llevarán a cabo en el mismo aula debido a que es el mejor espacio para concentrarse y trabajar de una forma eficiente con el alumno. Tendrá a su disposición los materiales necesarios para cada actividad.

4.2. Destinatarios

La propuesta didáctica en cuestión, como bien se ha explicado en el apartado anterior, ha sido puesta en práctica con un alumno en concreto con este trastorno, pero podría aplicarse a cualquier otro estudiante con estas características o similares.

Sin embargo, esta propuesta de intervención educativa en el caso de querer introducirla en un colegio ordinario, se correspondería con el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Para poder adaptarla a otra etapa diferente como la de Infantil habría que ajustarse a los conocimientos y actitudes de los discentes.

4.3. Objetivos generales de la intervención

Los objetivos que se persiguen a nivel general, con la realización de las diferentes actividades que forman esta propuesta didáctica, son los siguientes:

- Fomentar la discriminación de palabras de lectura global.
- Reforzar el reconocimiento global de palabras.
- Favorecer la lectura comprensiva a través de imágenes que impliquen tres elementos formando una frase.
- Adquirir la conciencia fonológica y léxica de fonemas y palabras.
 - Potenciar la discriminación auditiva de fonemas /d/, /b/, /s/, /t/, /m/, /p/.

- Desarrollar la discriminación auditiva de sílabas.
- Composición de palabras a través de las sílabas.
- Fomentar el uso de todas las funciones del lenguaje mediante el sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAAC) a través de la *tablet*.
- Mostrar actitud de disfrute e interés hacia la lectura.
- Utilizar y mejorar el lenguaje oral como instrumento de comunicación.

4.4. Competencias

Con este proyecto que planteamos están presentes las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística. Esta primera competencia se trabaja activamente a lo largo de toda la propuesta. El alumno potenciará la habilidad del lenguaje oral gracias al aprendizaje de la lectura. Además, desarrollará la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua. De esta forma, aprenderá vocabulario que pueda utilizar en su vida para interaccionar con los demás.
- Competencia aprender a aprender. La forma en la que están diseñadas las actividades hace que el alumno sea consciente de que es el protagonista de su propio aprendizaje. Debe aprender también a realizar adecuadamente cada proceso para alcanzar los objetivos planteados, si estos no se consiguen es señal de que se deben trabajar más para mejorar. Con esta propuesta el estudiante se dará cuenta del conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, así como también de aquello que forma parte de sus gustos e intereses.
- Competencia digital. Esta competencia está presente en el momento en el que se introduce la *tablet* como SAAC, es decir, como apoyo a su lenguaje y comunicación.

Conviene destacar que, para adquirir estas competencias, es crucial la actitud y los valores del alumno. Es necesario que el niño se sienta

motivado y con confianza en sí mismo para avanzar en su formación y logre disfrutar del proceso de aprendizaje.

4.5. Recursos y materiales

Los recursos que emplearemos a lo largo de esta propuesta van a ser tanto materiales como personales y espaciales.

En relación a los recursos personales necesitamos simplemente la presencia y participación del alumno en este caso, como la figura protagonista y activa de este proyecto. Asimismo, la labor del docente como observador que controla el proceso y ayuda al estudiante en caso de que surja alguna complicación o precise de apoyo en el desarrollo de las actividades. Si el tutor o tutora no estuviese disponible, entonces es la auxiliar del aula quien ejerce ese papel.

Teniendo en cuenta los materiales nos apoyaremos en recursos muy similares basados prácticamente en documentos impresos y plastificados donde abundan palabras e imágenes o pictogramas. Todos tienen en común que son fácilmente manipulables y se buscará que resulten atractivos y motivadores para el alumno con la finalidad de favorecer el aprendizaje del estudiante.

Para poder poner en práctica cada una de las sesiones planteadas se enumerarán a continuación de manera más específica aquellos materiales necesarios:

- Folios.
- Fotocopias impresas.
- Pictogramas de ARASAAC.³

³ El Aula Abierta de ARASAAC es un repositorio de contenidos de calidad relativos a la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), basado en el uso de pictogramas que facilitan la comunicación a las personas que tienen dificultades en este ámbito por distintos factores. Cualquier profesional o familia puede formarse libremente en todo lo referente a documentos, herramientas de software libre y recursos que utilizan pictogramas de ARASAAC.

- Fotografías o imágenes.
- Fundas para plastificar.
- Plastificadora.
- *Tablet* como SAAC.⁴
- Tijeras.
- Velcro.

Por lo tanto, para conseguir unos mejores resultados no debemos olvidar que cada alumno es diferente incluso cuando tienen el mismo trastorno, ya que hay diversos niveles, y por eso es muy importante la adaptación de los materiales.

Por último, en cuanto a los recursos espaciales, es conveniente que se realice en su aula habitual, pues es el espacio al que está acostumbrado y que conoce. Es preferible que sea una clase amplia donde pueda trabajar cómodo y que además esté dotada de luminosidad natural para una mayor concentración y eficacia del aprendizaje. También, sería importante que no hubiese factores de distracción o los menos posibles para que la atención no se viera afectada y sea óptima. En conclusión, una buena opción sería la elección de un aula tranquila y aislada del ruido exterior.

4.6. Metodología

En lo que respecta a la metodología, tendrán lugar actividades que potencien el aprendizaje de la lectura de forma que son funcionales y prácticas. Además, se pretende que ayuden a la vida diaria de los niños y niñas tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar y social.

El alumno es el protagonista en todo momento, por lo que el docente se adaptará a sus características y necesidades, respetando siempre los ritmos de aprendizaje. Al ser niños con TEA, el maestro tiene un papel crucial porque es el que dirige la acción y quien les acompaña en este proceso. Del mismo modo, debe tener conocimiento acerca de estos métodos y saber cómo y cuando aplicarlos en función del alumno al que vaya dirigido. Aparte de esto, hay que

⁴ Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

tener claro que la clave para poder trabajar con éxito con estos niños es primordial prestar atención a todos sus gustos, inquietudes, gestos además de demostrarles cariño y confianza.

La estratégica metodológica empleada en este proyecto tendrá un enfoque globalizador, acercándoles a la lectura a través de la asociación de imágenes, basándose principalmente en el emparejamiento, donde se tratan las palabras como imágenes globales (imagen - palabra). Para facilitararlo, se acompaña de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) , que constituyen formas de expresión distintas al lenguaje oral pero que tienen como objetivo ayudar y compensar a las dificultades que se encuentran en la comunicación. Por lo tanto, esto complementa y beneficia al proceso de aprendizaje de la lectura, pues este tipo de comunicación se caracteriza por un sistema de símbolos totalmente gráficos que suelen ser en su mayoría pictogramas (signo gráfico que expresa un concepto relacionado con el objeto o persona al que se refiere) acompañados de las palabras por lo que sirven de apoyo.

Se iniciará el proceso partiendo de palabras conocidas y de interés particular para el alumno al que va dirigido en este caso, para que después cuando las tenga adquiridas globalmente pase a ir aprendiendo a dividir las en sílabas. Este mismo procedimiento se lleva a cabo con el resto de alumnado con TEA, favoreciendo el desarrollo de un aprendizaje significativo y funcional, creando un clima de confianza y seguridad para cada alumno. Partiremos del nivel que presente el niño, identificando sus fortalezas y potencial, de manera progresiva y gradual.

Es importante que la enseñanza esté previamente programada y anticipada. También debe realizarse de manera rutinaria para así fijar los conocimientos y asociaciones además de conseguir que la lectura tenga un sentido, es decir, que el niño comprenda lo que lee.

En definitiva, será una metodología principalmente motivadora, dinámica y sobre todo manipulativa, que tiene como finalidad despertar el interés del alumno hacia la lectura, con diferentes actividades.

4.7. Temporalización

La propuesta está presente a lo largo de todo el curso escolar ya que es un proceso bastante lento que requiere su tiempo. Consta de diez sesiones, desarrollándose una sesión de una hora al día, cada mañana de lunes a viernes. Aunque la presente secuencia didáctica esté formada por las sesiones estipuladas, conviene señalar que cada una de ellas se realiza reiteradamente hasta que se vea que el alumno lo ha interiorizado y es capaz de hacerla sin dificultades. Una vez que se considera que está preparado, pasa a la siguiente sesión y así sucesivamente con las demás.

4.8. Descripción y secuenciación de actividades

Acto seguido, mostraremos un esquema detallado de las actividades que se llevarán a cabo en cada una de las sesiones.

Un aspecto que tienen todas ellas en común es que las letras aparecerán siempre en mayúsculas, para una mejor captación visual en su aprendizaje. Asimismo, es aconsejable que los grafemas estén separados entre sí, que entre ellos no estén ligados para que el alumno visualice las letras como independientes y le resulte más sencillo discriminarlas.

Primera sesión: *Primera toma de contacto con las palabras.*

Nos centraremos en hacer una introducción de las palabras que va a leer de forma global, siendo todas ellas conocidas para él y de su interés. Esta sesión se centrará simplemente en una primera toma de contacto y en una presentación de estas. Las palabras que se le van a enseñar son: “pan”, “globo”, “animales”, “colonia”, “come”, “juega”, “huele”.

- Primero, se le mostrarán únicamente los pictogramas aislados de las palabras. Se comenzará con los sustantivos y seguido con verbos. El

docente le dirá lo que es cada uno a la vez que se lo presenta. Después será él quien tenga que decirlo en voz alta (anexo I).

- Una vez que reconozca las imágenes, se le añadirán las palabras escritas debajo del pictograma (anexo II).

Segunda sesión: *Lectura de palabras con apoyo visual.*

Se comenzará la lectura de palabras con apoyo visual. Para ello, se crea un cuaderno personal (anexo III) donde se pegarán con velcro tanto los pictogramas como las palabras escritas que vaya aprendiendo. Se destinará una hoja a cada concepto.

- Al principio, el docente las modela, esto quiere decir que las lee con él.
- Después, se le quita la ayuda del maestro y es el turno del alumno para leerlas apoyándose en la imagen visual (anexo IV).

Tercera sesión: *Asociación de la imagen con su palabra.*

En esta sesión, el alumno dará un paso más en su lectura.

- Al igual que en la sesión anterior, se le presentan al alumno las imágenes junto a su grafía para recordarlo.
- Cuando ya se ha hecho un previo repaso, es el momento de desordenar las palabras para emparejarlas con su imagen correspondiente. La primera vez se le ayuda para que vea cómo se hace.
- Después, él empezará asociando el pictograma con su palabra, pero de dos en dos para evitar dificultades e ir gradualmente. Al mismo tiempo va leyéndolas en voz alta (anexo V).
- Finalmente, cuando ya las tenga adquiridas, entonces se añadirán todas a la actividad, resultando más complicado para el alumno (anexo VI).

Cuarta sesión: *Relación de todas las palabras del cuaderno con su grafía.*

Cuando ya ha interiorizado varias palabras de su cuaderno, él solo relaciona la imagen con la palabra.

- Se le ponen todas las palabras desordenadas sobre una plantilla de velcro, para que comience desde el principio con el pictograma que

aparece. Tiene que distinguir entre todas cuál es la que le piden, cogerla y pegarla debajo de su imagen (anexo VII).

- Siguiendo este mismo proceso tiene que llegar a asociar todas las que ha trabajado. Es importante que comprenda lo que dice cada palabra.

Quinta sesión: *Practicar lo aprendido.*

Se practica lo visto hasta el momento a través de unas fichas.

- La primera actividad consistirá en poner un *gomet* en aquella palabra que sea igual que la aparece en el medio de la hoja. Se le expondrán distintos términos alrededor del pictograma que se encuentra en el centro y el alumno deberá reconocer de cuál se trata. Asociando así la imagen que ve con su escritura (anexo VIII).
- En la segunda actividad sube el grado de complejidad puesto que ya no aparece el apoyo visual, es decir, el pictograma, sino que en su lugar se encuentra la palabra escrita por lo que el alumno tiene que buscar su igual y poner encima un *gomet* para señalarlo (anexo IX).

Sexta sesión: *Composición de frases cortas.*

Considerando que el alumno ya tiene adquiridas las palabras trabajadas anteriormente, se procederá a la formación de frases.

Para que resulte más sencillo de explicar, supongamos que el alumno se llama Hugo y su hermana Lucía.

- Se unirán las palabras de vocabulario que el niño ya sabe y conoce en una oración. A esta le acompañará una fotografía de la persona a la que nombre realizando la acción, puede ser él mismo, su madre, su padre o su hermano/a si tiene (anexo X).
- El maestro es el encargado de mostrárselas de una en una y leerlas despacio, dando importancia tanto al texto como a la imagen para que el alumno se fije en ambas cosas.
- Luego, será el alumno quien realice esa actividad por sí solo. Se seguirá el mismo proceso que se ha llevado a cabo con las palabras. Por lo tanto, se le recortará la frase encuadrada para que lo iguale y la ponga

donde corresponda, teniendo en cuenta la imagen que aparece en la parte superior de la hoja y el texto que la acompaña.

Séptima sesión: Iniciación a la lectura silábica.

Antes de iniciar la lectura por sílabas, es conveniente presentar al alumno los fonemas que va a trabajar. En este caso son : /d/, /b/, /s/, /t/, /m/, /p/.

- Se le exponen los fonemas individualmente mediante plantillas, donde aparece el fonema principal, por ejemplo /d/ y sus sílabas “DA”, “DE”, “DI”, “DO”, “DU” (anexo XI).
- El maestro o la maestra, los trabajará con el alumno de uno en uno y le irá reproduciendo el sonido de cada uno de ellos acompañado del apoyo gestual (signos) para que lo vaya reteniendo y le resulte más sencillo.
- A continuación, se le quitarán las sílabas a cada fonema para que el niño los sitúe en su lugar, es decir, cada sílaba con el fonema al que pertenezca.

Octava sesión: Igualación de sílabas.

Después de que el alumno ya conozca los fonemas y sus respectivas sílabas, pasará a componer palabras igualando las sílabas por las que esté formado dicho término.

- Se le muestra al estudiante una ficha en la cual aparece el pictograma y debajo su grafía separada por sílabas. En la parte inferior, se encuentran unos recuadros vacíos donde el niño debe poner las sílabas que contenga ese concepto. Al principio solamente se trabajará con un fonema, más concretamente con la /d/ y tendrá que elegir la sílaba adecuada (anexo XII).
- Acto seguido, se añade otro fonema más que en este caso es la /b/, donde se combinará con el anterior y el estudiante deberá distinguir entre ambas a la hora de escoger las sílabas de acuerdo con las palabras que aparecen (anexo XIII).

Novena sesión: Composición de palabras mediante sílabas.

Esta sesión se debe llevar a la práctica, cuando el estudiante ya haya conseguido retener todas sílabas de los diferentes fonemas propuestos anteriormente.

- Esta vez, simplemente se le presentará la palabra junta, sin separaciones entre sílabas y a su lado una pequeña imagen o pictograma. Esta se pegará en la parte superior de una plantilla con velcro y debajo se pondrán las dos sílabas que la compongan. Si se quiere complicar un poco, entonces se podrá añadir una tercera sílaba (anexo XIV).
- Para complementarlo aún más, a parte de componerlo con las sílabas manipulativas, se hará uso de la *tablet*, que el alumno tendrá como SAAC (Sistema aumentativo y alternativo de comunicación), y se utilizará para escribir la palabra que se ha compuesto previamente por sílabas (anexo XV).

Décima sesión: Discriminación auditiva de las sílabas.

Si el alumno ha logrado llegar a esta última sesión, se podría decir que es capaz de leer silábicamente y ha adquirido la lectura.

- Para comprobar que el niño ha interiorizado todo el proceso silábico, primero se le dice oralmente una palabra y tiene que escoger con el material manipulativo, las sílabas apropiadas que la componen. De esta forma, comprobamos si sabe identificar cada una de ellas.
- Otra manera de trabajarlo es con la *tablet*, pues se le dicta de nuevo el término y ha de señalar las letras en el teclado, formando así una palabra (anexo XVI).

A continuación, se expone una tabla en la cual aparecerán recogidas de manera resumida cada sesión junto a los objetivos que se pretenden conseguir.

SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES		
SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
SESIÓN 1	Presentar las palabras con las que se va a trabajar la lectura global.	Conocer las palabras junto a su pictograma.
SESIÓN 2	Lectura de las palabras apoyándose de la imagen visual.	Leer las palabras con apoyo visual.
SESIÓN 3	Emparejar las palabras con su imagen correspondiente.	Asociar la imagen con su palabra.
SESIÓN 4	Interiorización de las palabras de su cuaderno y la relación con su imagen.	Relacionar todas las palabras trabajadas con su grafía.
SESIÓN 5	Practicar lo aprendido por medio de unas fichas.	Saber realizar correctamente lo aprendido.
SESIÓN 6	Formación de frases con las palabras de vocabulario trabajadas anteriormente.	Saber componer frases cortas con las palabras ya adquiridas.
SESIÓN 7	Presentación de los fonemas y de sus sílabas correspondientes con los que va a trabajar.	Conocer los fonemas y sus sílabas para el inicio de la lectura silábica.
SESIÓN 8	Composición de palabras igualando las sílabas por las que esté formado el término que se le presenta.	Saber igualar sílabas tanto de un solo fonema como de la combinación de dos diferentes.
SESIÓN 9	Composición de palabras de dos o tres sílabas. Se puede añadir la ayuda de la <i>tablet</i> como (SAAC).	Saber componer palabras mediante la unión de sílabas de distintos fonemas.
SESIÓN 10	Discriminación auditiva de las sílabas y su identificación con el material manipulativo o la <i>tablet</i> , para la formación de la palabra que se le dice de manera oral.	Discriminar auditivamente las sílabas que forman las palabras.

4.9. Evaluación

Una vez que se han desarrollado las sesiones de esta unidad didáctica junto a sus respectivas actividades, siendo todas ellas de gran importancia para el alumno, no se realizará una evaluación cuantitativa, sino que será más bien cualitativa donde se valorarán las experiencias y progresos del estudiante. De este modo, será más reflexiva y se hará de forma continua, valorando el nivel de implicación y motivación del alumno durante las actividades.

Esta evaluación se basará en la observación de manera directa y constante a lo largo de todas las sesiones, teniendo en cuenta su evolución y permitiendo así hacer un análisis y una valoración del proceso de aprendizaje. Asimismo, se localizarán aquellas dificultades que presente el alumno y en qué aspectos necesita apoyo.

Para el proceso de evaluación se ha creado una tabla en la que se plasman los estándares de aprendizaje a trabajar donde se incluirán en primer lugar, los objetivos que se quieren conseguir, seguido se encuentran los indicadores de logro que son lo que se evalúa para ver si ha conseguido o no el objetivo y, por último, las competencias que se corresponden con el momento en el que está el alumno, es decir, qué sabe hacer y las ayudas que precisa. Este documento es el que se rellena por parte del profesorado y se queda en el centro (anexo XVII).

A parte de este último, se crea otra tabla para las familias. En un lado se detallan los objetivos y en el otro la valoración a modo informe que contiene las observaciones. Además, esto sirve de instrumento para dar información a las familias mostrando los avances de sus hijos durante el proceso de lectura (anexo XVIII).

Cabe destacar que, durante la propuesta, no es válido el castigo y siempre se les reforzará positivamente.

4.10. Atención a la diversidad

Si esta secuencia didáctica se aplica a más alumnos, es esencial tener en cuenta a cada uno de ellos, ya que existen diferentes niveles de discapacidad y hay que prestarles atención individualizada. Por este motivo, habría que modificar y adaptar tanto las sesiones como las actividades, pues no todos tienen las mismas curiosidades, ni avanzan al mismo tiempo.

No hay que olvidar que esta unidad está diseñada según el vocabulario que rodea al estudiante y sobre aquello que le atrae para que el aprendizaje le resulte más sencillo y motivante. Por lo tanto, si se realiza con cualquier otro alumno habría que crear nuevo material personalizado ajustado a sus gustos e intereses y puede que ser que requiera más tiempo o incluso menos en conseguir pasar de la lectura global a la silábica. Como ocurre en todos los casos, cada niño tiene un ritmo y por eso hay que acompañarle en todos los pasos del proceso.

A su vez, hay que saber adaptarse a las necesidades o dificultades de cada uno y buscar alternativas por si alguna actividad no funciona. Es posible que en alguna situación haya que modificar o sustituir algún aspecto en el mismo momento por lo que hay que saber improvisar si no se ha preparado antes.

Es cierto que la gran mayoría de alumnado con TEA coincide en una adaptación y es que en la mayoría de las actividades están apoyadas por pictogramas. Esto es algo que les ayuda a todos y que necesitan siempre para su aprendizaje.

4.11. Valoración de la intervención

La propuesta didáctica elaborada se ha llevado a la práctica con un alumno en concreto. No obstante, es preciso señalar que, aunque estaba programada para cumplirse dentro de este curso escolar, ha quedado incompleta.

En relación a los objetivos establecidos al inicio de la secuencia, es importante reflexionar cuáles y en qué medida se han logrado alcanzar.

Pues bien, el alumno ha sido capaz de adquirir la lectura global de un número bastante mayor palabras y frases en comparación de las que se exponen en esta propuesta. Según se veía que las iba interiorizando correctamente, se le añadían gradualmente más conceptos. A su vez, el niño comprendía en todo momento el significado de lo que leía, por lo tanto, realizaba una lectura comprensiva. Sin embargo, no ha podido alcanzar la lectura silábica, ni tampoco el conocimiento de los fonemas. Las sesiones que abarcan el comienzo de este tipo de lectura es posible que se comiencen a trabajar con él el curso siguiente, aunque previamente se deberá recordar lo aprendido hasta el momento y observar su evolución. También, cabe la posibilidad de que el alumno no pueda avanzar más de lo que sabe y no habría problema por ello, pues se buscan otras alternativas con las que pueda aprender igualmente como puede ser, por ejemplo, ampliarle el vocabulario a través de la lectura global si así lo considera el docente.

Un aspecto fundamental que todos los maestros debemos tener en cuenta es que no se les pueden limitar las capacidades a los alumnos por su trastorno, sino que debemos saber adaptarnos a ellos y conseguir extraer su máximo potencial. Por ello, es importante que los especialistas estén bien formados tanto en las metodologías planteadas como en los recursos y materiales que se emplean para su ejecución, además de conocer a fondo en este caso lo que es el trastorno del espectro autista.

Respecto a lo anterior, el docente debe saber buscar alternativas por si alguna de las actividades programadas no funciona con el alumno o tiene dificultades para realizarlas.

Por otro lado, es cierto que todo este proceso a simple vista parece corto y que se puede realizar en un breve periodo de tiempo, pero no es así. Este alumno, ha requerido muchas semanas para cada una de las sesiones, y en ocasiones cuando se creía que avanzaba, había que retroceder y volver a la anterior. Cada sesión y cada actividad demanda un tiempo, por lo que no se debe tener prisa en terminarla ni meter presión al niño ya que de esta forma lo único que se consigue es que el niño se desmotive y se frustre. Con esto se quiere hacer ver que depende completamente del estudiante a quien vaya dirigido, pues no todos necesitan el mismo tiempo ni los mismos apoyos.

Cabe destacar que todos los materiales que se han empleado son manipulativos y fácilmente accesibles, debido a que se encuentran disponibles en cualquier centro educativo. De este modo, puede llevarse a cabo en colegios ordinarios siempre y cuando se ajuste al alumnado al que vaya dirigido. Ocurre lo mismo si va destinado a cualquier otro estudiante con TEA, pues no todos tienen las mismas características ni tampoco los mismos gustos e intereses ya que, como se relata previamente, cada material es individualizado.

Considero que esta secuencia didáctica que hemos diseñado no es complicada de implementar en un aula, puesto que no necesitamos muchos materiales y es viable para trabajar con cualquier alumno que esté comenzando con el proceso de la lectura. Como ocurre en la mayoría de las propuestas, esta también tiene alguna desventaja, dado que a pesar de que resulte efectiva y se trata de que sea lo más motivante posible para el niño, al fin y al cabo, se considera un poco repetitiva. Esto quiere decir que sería idóneo trabajar de vez en cuando los mismos contenidos de una forma más dinámica. Un ejemplo de esto sería que, a través de una pantalla digital, el docente pudiera crear con alguna herramienta o plataforma virtual, material interactivo en base a las palabras que ya ha estado trabajando en papel. Así, el alumno disfrutaría de las actividades al mismo tiempo que favorece su aprendizaje.

Para concluir, debo resaltar que esta intervención es esencial y en mi opinión la mejor manera de enseñar la lectura a este alumno con TEA, debido a que, según han ido pasando los meses, se ha ido observando un progreso muy positivo respecto al comienzo del curso. Nos ha sorprendido gratamente su evolución y confiamos en que adquiera una buena lectura. Por último, pero no menos importante, la actitud motivadora y activa que ha presentado el alumno ante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje y su disfrute con la lectura.

En definitiva, me siento satisfecha con el trabajo realizado, aunque considero que siempre se puede mejorar. Se ha conseguido introducir al estudiante dentro del mundo de la lectura.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de grado, se ha tratado la conciencia fonológica y la evolución en la lectura en estudiantes con TEA desde una perspectiva profunda y reflexiva, haciendo hincapié tanto en las características de las CF como en las distintas metodologías de enseñanza de la lectura y su aplicación en el aula de Educación Especial con alumnado TEA.

En relación a los objetivos planteados al principio de este escrito, podemos afirmar que se han cumplido todos, tanto los generales como los específicos.

En lo que respecta a los objetivos generales, hemos puesto de manifiesto la importancia que tiene la conciencia fonológica y el proceso de lectura en alumnos con TEA y además con la propuesta didáctica hemos comprobado que es posible de llevar a cabo en un aula, siendo imprescindible adaptarse a cada alumno y seguir su ritmo. Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos, hemos podido afianzar más en profundidad cada concepto, ya sea la conciencia fonológica, la diferencia de adquisición entre alumnos con desarrollo típico y estudiantes con TEA, así como la lectura y sus posibles metodologías de enseñanza. También hemos definido la comprensión lectora, pues es una parte indispensable de la lectura. Y, por último, se ha reflexionado sobre la propuesta de intervención educativa en el paso de la lectura global a la silábica de un alumno con TEA en concreto donde finalmente se ha conocido su resultado tras su puesta en práctica.

Sin duda, es conveniente destacar que el objetivo primordial de este trabajo es conocer y ser conscientes de cómo repercute la conciencia fonológica y el proceso de la lectura en alumnado con este trastorno. Pues, para poder enseñarles, hay que tener bastante conocimiento sobre diversas metodologías y alternativas además de saber actuar en cada momento, adaptándose al alumno al que vaya dirigido, ya que ninguna persona con TEA es igual, aunque tengan la misma alteración.

Atendiendo a lo mencionado con anterioridad, se ha podido comprobar que el desarrollo en este proceso no sólo es importante para su formación académica, sino también para su crecimiento personal. Esto se debe a que la lectura

influye directamente en el lenguaje oral y en las habilidades comunicativas, por lo que es necesario que se trabaje frecuentemente con los alumnos para así poder alcanzar el máximo desarrollo posible.

La verdad es que, aún queda bastante por estudiar en el tema de la lectura de estudiantes con TEA, pues sería conveniente conocer cómo sería el resultado de otros alumnos con diferente afectación dentro de este trastorno, siguiendo el mismo proceso de aprendizaje. Esto nos ayudaría a saber cómo actuar en ciertos casos, según el alumno, e innovar y aprender acerca de otras metodologías. Para que esto ocurra, es necesario que se hagan investigaciones y estudios, de los cuales se extraigan unos resultados que ayuden a ampliar nuestro conocimiento y formación.

Para dar por concluido el documento, considero que un buen docente, independientemente del centro en el que se encuentre o la etapa educativa, debe confiar en sus alumnos y nunca limitarles las capacidades. De lo contrario, los estudiantes se frustrarán y no serán capaces de dar lo mejor de ellos mismos. Por este motivo, los maestros y maestras debemos extraer el potencial de cada uno de nuestros alumnos y lograr que se muestren motivados hacia el aprendizaje. Asimismo, los docentes que pertenezcan al mundo de la Educación Especial deberán estar actualizados, es decir, tienen el deber conocer los nuevos avances respecto a las metodologías y ajustarse a las necesidades de sus estudiantes para brindarles una educación de calidad.

6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Abusamra, V., & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, (4), 1-8.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J.I., Menacho, I. & Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (31), 96-105.
- Alegría, J., Carrillo, M., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, (340), 6-14.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Anthony, J., & Lonigan, C. (2004). The nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies of preschool and early-grade school children. *Journal of Educational Psychology*, (96), 43-55.
- Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos*, (80), 236-256.
- Arnáiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S., & Guirao, J. M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, (5), 29-51.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-123.

- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, (301), 419-421.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (36), 21-32.
- Brown, H., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (43), 932–955.
- Chavarría, G. (2006). La lectura: un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria. *Pensamiento Actual*, (7), 1-12.
- Citoler, S. A. D., & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, (45), 71-84.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. Londres: Academic Press, 631-649.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (31), 2- 13.
- Díaz, P. (2014). Importancia de la conciencia fonológica para la adquisición del lenguaje y la lectoescritura. *Centro de Atención Temprana, Espiral*.
- Dioses, A., Matalinares, M., Velásquez, C., Cuzcano, A., Chávez, J., Campos, M., ... Solórzano, A. (2014). Lenguaje oral en niños con trastornos del espectro autista. *Theorema* (Lima, Segunda Época, En línea), 1(1), 111-122.

- Etchepareborda, M., et al (2001). Bases neurológicas de la conciencia fonológica : su comportamiento en la dislexia. *Revista Neurológica*, (2), 5-23.
- Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D., & Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, (6), 571-580.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*, 1-22.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe, M., & Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, (104), 664-681.
- Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (5), 52-58.
- Gutiérrez, R. & Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, (4), 43-59.
- Hurtado, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, (1), 110-120.
- Jasińska, K. & Laura-Ann, P. (2017). Age of bilingual exposure is related to the contribution of phonological and semantic knowledge to successful reading development. *Child Development*, (89), 310-331.
- León, J., Olmos, R., Sanz, M., & Escudero, I. (2010). Comprensión lectora. *Revista de Padres y Profesores*, (333), 10-11.
- Lucena, F. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (21), 1-9.
- Márquez, J., & De la Osa Fuentes, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de psicología*, (19), 357-370.

- Matellán, M. (2019). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. *Universidad de Salamanca*.
- Mattingly, I. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. Cambridge Press.
- Montagud, N. (2018). Método silábico: características de esta técnica de lectoescritura. *Psicología y Mente*.
- Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS. Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- Prieto, M., García, I., & Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, (91), 309-326.
- Rodríguez, Y., Rodríguez, O., & García, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en los niños con trastornos del espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. *Conrado*, (63), 274-278.
- Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, (36), 77-89.
- Tapia, M. (2019). Las cinco piezas clave para enseñar a leer – NRP. *De la evidencia al aula*.
- Thorne, C., & Merckx, A. (1986). Organización y programación de los textos de lectura inicial usados en Lima. *Revista De Psicología*, (2), 175-203.
- Torres, J., León, H., & Figueroa, M. (2018). Desempeño fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de pre-kínder a tercero básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (17), 1-18.

- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady, & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vega, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Revista de Padres y Maestros*, (370), 61-67.
- Whitehouse, A., Barry, J., & Bishop, D. (2008). Further defining the language impairment of autism: is there a specific language impairment subtype? *Journal of Communication Disorders*, (44), 319-336.
- Zúñiga, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, (22), 92-108.

REFERENCIAS DE BLOGS O PÁGINAS WEB CONSULTADAS

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

<https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>

<https://metodoss.com/global/>

<https://www.fundacionconectea.org/2020/07/10/la-lectoescritura-como-herramienta-de-aprendizaje-en-ninos-con-tea/>

<https://autismodiario.com/2014/07/21/cuaderno-para-trabajar-la-conciencia-fonologica/>

<https://autismodiario.com/2017/07/17/ensenando-a-leer-y-escribir-a-ninos-con-autismo/>

<https://www.escuelaenlanube.com/lectura-silabica/>

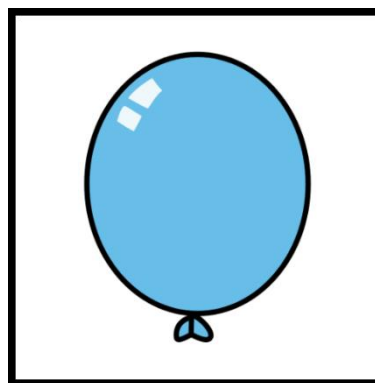
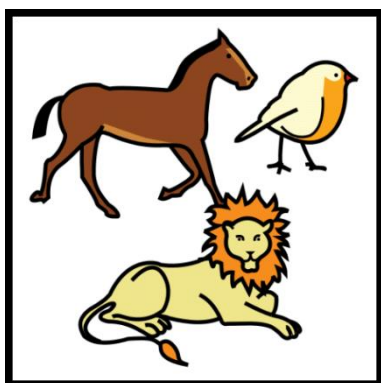
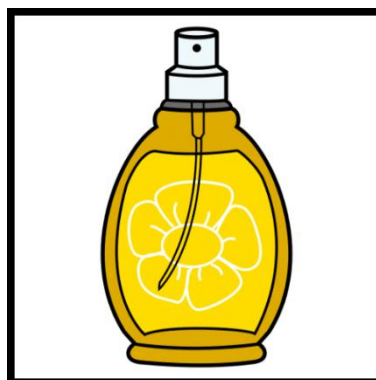
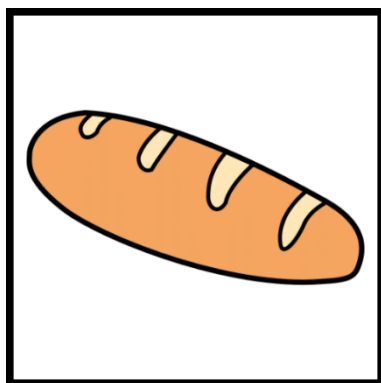
<https://docentesaldia.com/2020/01/19/metodos-de-ensenanza-de-la-lectoescritura-sinteticos-analiticos-y-mixtos/>

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/>

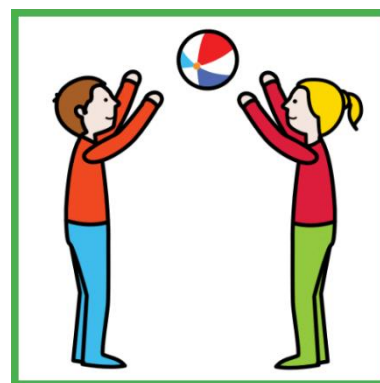
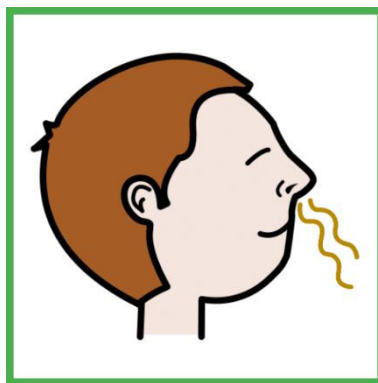
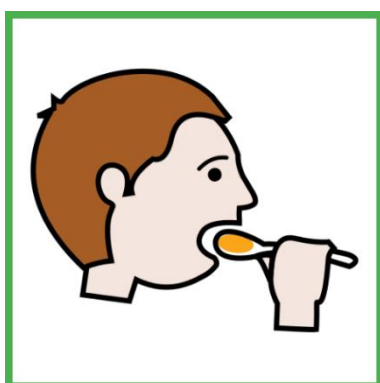
7. ANEXOS

Anexo I. Pictogramas de las palabras. (Material extraído de ARASAAC y diseñado con *PowerPoint*).

Sustantivos.

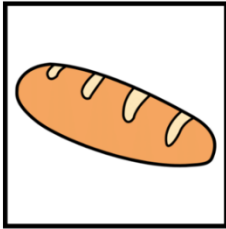


Verbos.



Anexo II. Pictogramas con sus correspondientes palabras. (Material extraído de ARASAAC y diseñado con *PowerPoint*).

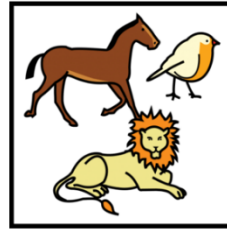
Sustantivos.



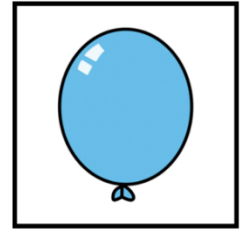
PAN



COLONIA

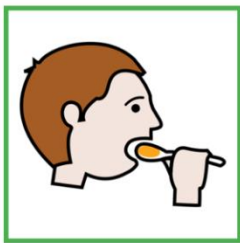


ANIMALES



GLOBO

Verbos.



COME

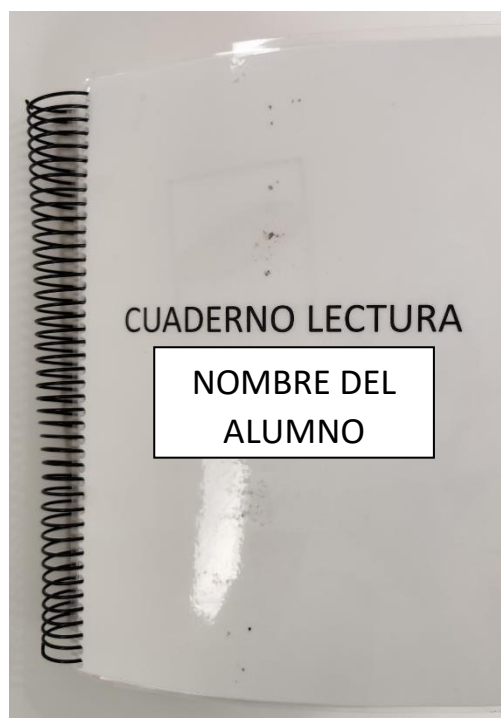


HUELE



JUEGA

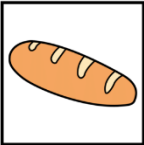

Anexo III. Cuaderno de lectura personalizado. (Material diseñado por la tutora del centro).


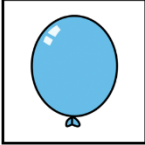


Anexo IV. Pictogramas con sus palabras. (Material diseñado por la tutora del centro y extraído de ARASAAC).

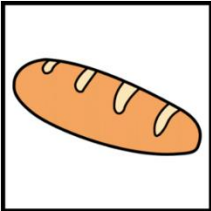

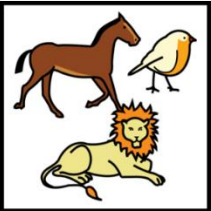
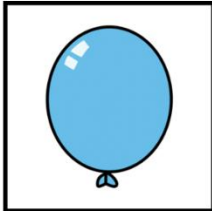


Anexo V. Asociación de imágenes con su palabra de dos en dos. (Material extraído de ARASAAC y elaborado con *PowerPoint*).

	
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<div>ANIMALES</div>	
<div>PAN</div>	

	
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<div>GLOBO</div>	
<div>COLONIA</div>	

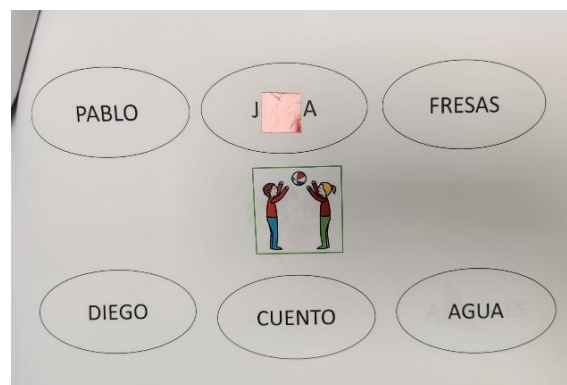
Anexo VI. Asociar todas las imágenes con sus palabras. (Material extraído de ARASAAC y diseñado con *PowerPoint*).

			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<div>ANIMALES</div>			
<div>GLOBO</div>			
<div>PAN</div>			
<div>COLONIA</div>			

Anexo VII. Relación de las palabras de la plantilla con las del cuaderno.
(Material creado por la tutora del centro y extraído de ARASAAC).



Anexo VIII. Fichas con apoyo visual. (Material elaborado por la tutora del centro con la herramienta *PowerPoint*).



Anexo IX. Fichas sin apoyo visual. (Material elaborado por la tutora del centro con la herramienta *PowerPoint*).



Anexo X. Frases. (Material propio diseñado con *PowerPoint*).

*Alumno = Hugo

**IMAGEN DE HUGO OLIENDO
UN FRASCO DE COLONIA**

HUGO HUELE COLONIA

HUGO HUELE COLONIA

*Hermana = Lucía

*IMAGEN DE LUCÍA JUGANDO
CON UN GLOBO*

LUCÍA JUEGA GLOBO

LUCÍA JUEGA GLOBO

*Alumno = Hugo

*IMAGEN DE HUGO JUGANDO
CON ANIMALES*

HUGO JUEGA ANIMALES

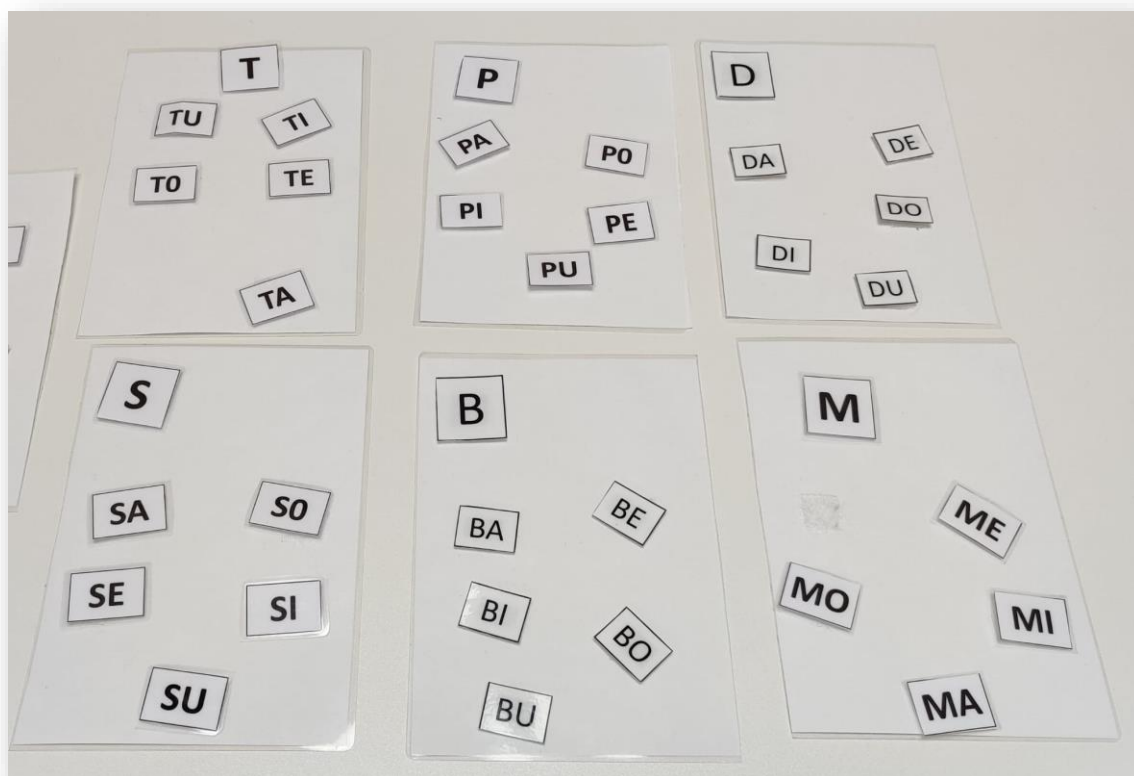
HUGO JUEGA ANIMALES

*IMAGEN DE SU PADRE
COMIENDO PAN*

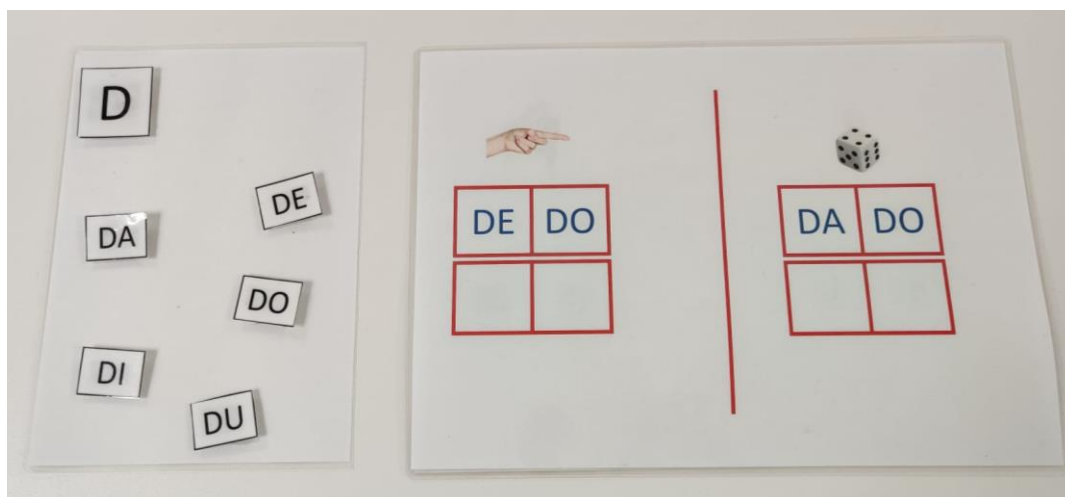
PAPÁ COME PAN

PAPÁ COME PAN

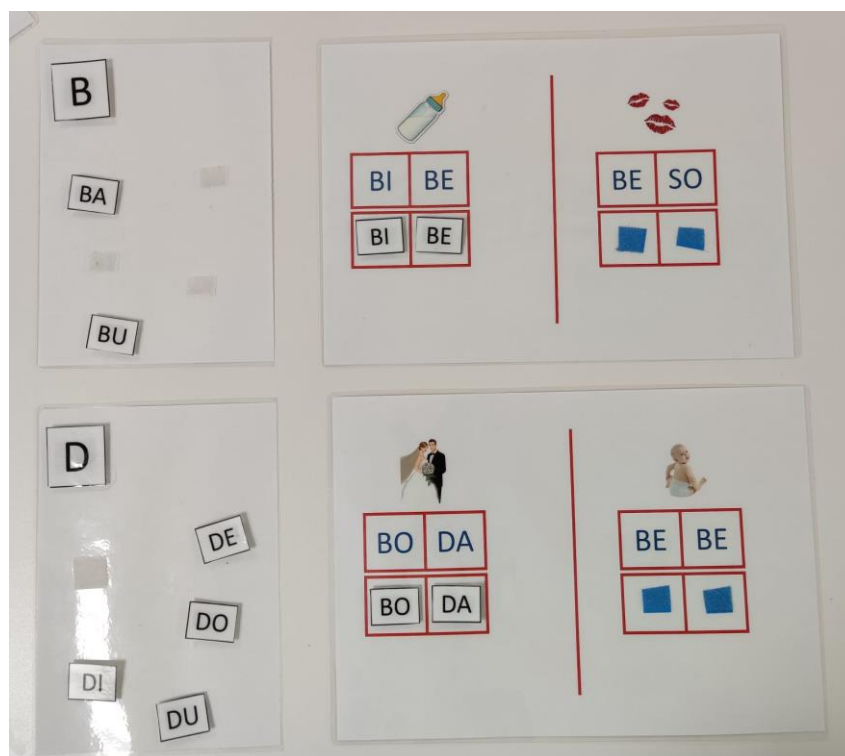
Anexo XI. Los fonemas con sus sílabas. (Material creado por la tutora del centro).



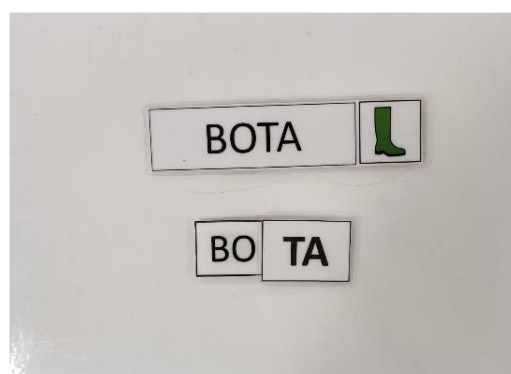
Anexo XII. Composición de palabras mediante sílabas derivadas del fonema /D/. (Material elaborado por la tutora del centro y diseñado con *PowerPoint*).

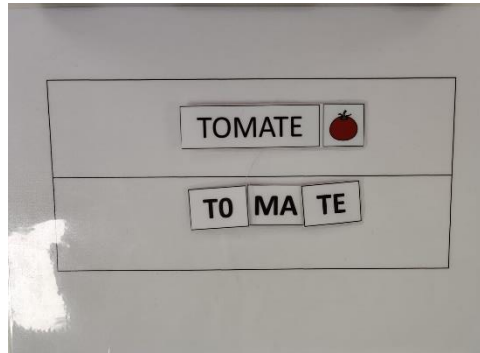


Anexo XIII. Formación de palabras a través de sílabas de dos fonemas distintos, /D/ y /B/. (Material creado por la tutora del centro y diseñado con el programa *PowerPoint*).

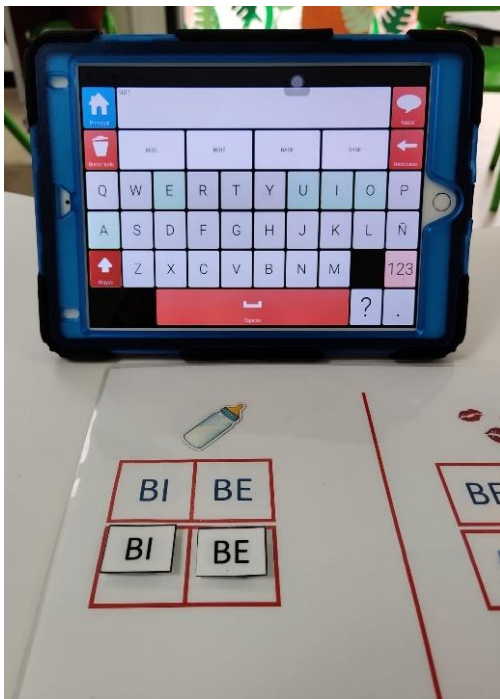


Anexo XIV. Composición de distintas palabras de dos y tres sílabas de varios fonemas. (Material diseñado por la tutora del alumno).

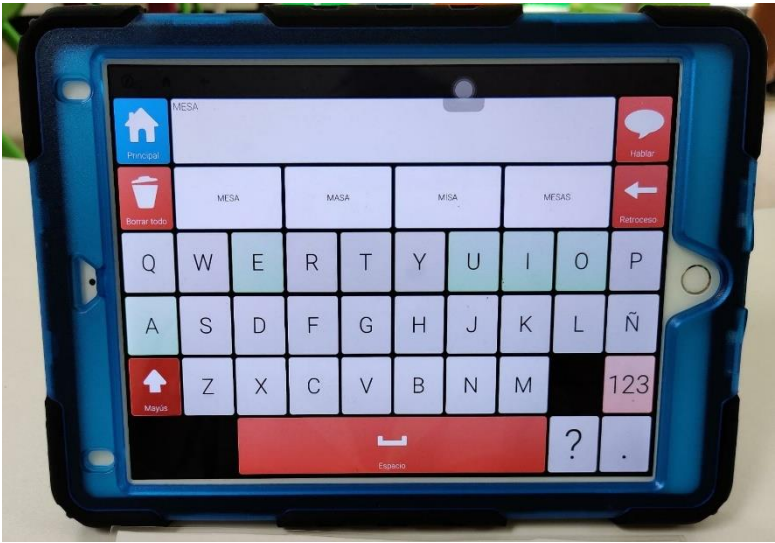




Anexo XV. Escribir la palabra por sílabas con el teclado de la *tablet*. (Material creado por la tutora y el dispositivo electrónico pertenece al alumno).



Anexo XVI. Discriminación auditiva a través de la *tablet*. (El dispositivo pertenece al alumno).



Anexo XVII.

Tabla 1. Evaluación de la propuesta didáctica del centro.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE A TRABAJAR	INDICADORES DE LOGRO	COMPETENCIAS

ANEXO XVIII.

Tabla 2. Evaluación de la propuesta didáctica para las familias.

OBJETIVOS	VALORACIONES/OBSERVACIONES

